

I SOGGETTI DELLA VALUTAZIONE

Chi fa cosa in un sistema di valutazione a livello di scuola? Lo schema di regolamento sul sistema nazionale di valutazione, arrivato ad un miglio dall'approvazione definitiva ma rimandato alla prossima legislatura, individua compiti e funzioni dei tre soggetti chiave a livello nazionale (Invalsi, Indire, contingente ispettivo), ma (curiosamente) non dice nulla in merito ai soggetti a livello di scuola.

Con questo contributo intendiamo proseguire lungo la direzione delineata nel documento normativo, prevedibilmente ripresa nei prossimi mesi nel suo iter legislativo, provando a focalizzarci sui soggetti della valutazione a livello di Istituto scolastico. Dopo aver richiamato la cornice normativa sul sistema di valutazione delineata dallo schema di regolamento, verranno discussi i principali ruoli valutativi a livello di scuola e si analizzeranno alcune funzioni ritenute strategiche per l'implementazione di un sistema di valutazione di scuola.

1. Sistema nazionale di valutazione: chiavi di lettura

Oltre ad identificare i soggetti chiave del sistema di valutazione a livello nazionale, il regolamento articola il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche e formative in quattro passi:

- Autovalutazione
- Valutazione esterna
- Piano di miglioramento
- Rendicontazione sociale

Aldilà della strutturazione operativa dei diversi passaggi, discussa in altri contributi, ci interessa in questo contributo centrare l'attenzione sulla logica valutativa sottesa al procedimento previsto nello schema di regolamento, riassumibile in un concetto chiave: il principio di integrazione. Dopo le soluzioni unilaterali e le semplificazioni degli scorsi anni si afferma una visione integrata della valutazione, vista in prospettiva multilaterale e sistemica: integrazione tra valutazione interna ed esterna, integrazione tra valutazione e miglioramento, integrazione tra processi ed esiti. Ma procediamo con ordine.

1.1 Integrazione tra valutazione esterna ed interna

A partire dai caratteri opposti e complementari delle due forme di valutazione, sintetizzati nella Tav. 1, risulta ormai condivisa, sia in letteratura che nelle esperienze più evolute, la necessità di una stretta integrazione, riassunta efficacemente da David Nevo con un'apofrosma al negativo: *"Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna"*¹.

Tav. 1 Tratti distintivi della valutazione esterna ed interna.

ESTERNA	INTERNA
Decentramento punto di vista	Valorizzazione significati contestuali
Parametri di riferimento comuni	Intensificazione processi di analisi
Status differente	Status simile
Valori estranei	Valori condivisi
Dialogo a distanza con i decisori	Dialogo continuo con i decisori
Imparzialità del giudizio	Coinvolgimento degli attori

¹ L'espressione è contenuta in un intervento tenuto dallo studioso israelita a Firenze nel 2004.

Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare, in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi in grado di esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Il modello proposto nello schema di regolamento assume tale principio, prevedendo una prima fase di valutazione interna, finalizzata ad un check-up sullo stato di salute della scuola orientato allo sviluppo di un piano di miglioramento, ed una seconda fase di valutazione esterna, finalizzata alla validazione degli esiti della valutazione interna da coniugare con il contributo di uno sguardo esterno. La stessa valutazione interna si fonda, in parte, su dati forniti da forme di indagine e soggetti esterni (SNV, Scuola in chiaro, prove internazionali, etc.), a sottolineare la dialettica tra interno ed esterno.

1.2 Integrazione tra valutazione e miglioramento

“Non vi sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare”: la massima di Seneca ci consente di evidenziare come, nello sviluppo di un processo di cambiamento, il momento valutativo costituisca una opportunità di apprendimento, ovvero la possibilità di assumere consapevolmente i significati della propria azione e di regolarla progressivamente in corso d'opera. In quanto strumento di intelligenza dell'azione la valutazione può interagire in modi differenti con il processo innovativo, assolvendo pertanto a funzioni differenziate. Sulla scorta del contributo di Hopkins ² possiamo concettualizzare i rapporti tra valutazione e miglioramento secondo tre prospettive:

- valutazione *del* miglioramento: l'attività valutativa non determina il cambiamento bensì fornisce un *feed-back* utile alla sua gestione; in tal modo si viene a determinare un rapporto di esteriorità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rimangono percorsi separati e paralleli. In tale accezione la valutazione diviene un dispositivo utile a gestire in modo più accorto e consapevole l'azione didattica; minore attenzione è dedicata all'impatto dell'attività sulle relazioni professionali e i rapporti sociali tra i soggetti coinvolti e sui valori soggiacenti il funzionamento attuale, in quanto la logica di fondo si basa sulla conservazione e ottimizzazione dell'esistente. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale ad una gestione della scuola che miri a massimizzare l'uso delle risorse a disposizione; la sua metafora è il cruscotto, in quanto strumento in grado di tenere sotto controllo e di regolare il funzionamento di un sistema.

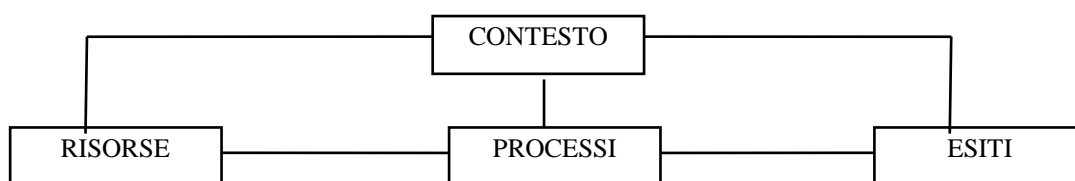
² Cfr. D. Hopkins, *Evaluation for School Development*, Open University Press, Philadelphia 1989.

- *valutazione per il miglioramento*: l'attività valutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l'azione innovativa; in tal modo si viene a determinare un rapporto di complementarità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che divengono componenti di un unico percorso. Secondo tale accezione la valutazione diviene una fase del processo di miglioramento, rappresenta il momento diagnostico funzionale all'implementazione di un processo di innovazione. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un'attività valutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall'azione innovativa; la sua metafora è la diagnosi, come processo di analisi del problema funzionale alla sua soluzione.
- *valutazione come miglioramento*: l'attività valutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; in tal modo si viene a determinare un rapporto di identità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso. In tale accezione la valutazione diviene una modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Tale prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica, come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di sviluppo professionale. La sua metafora è lo specchio, come opportunità per prendere le distanze dalla propria esperienza e guardarla in modo riflesso.

Qualunque sia la relazione che si viene ad instaurare tra processo valutativo e processo innovativo si può riconoscere una tensione dialettica tra i due momenti, ben espressa da Hopkins in riferimento all'impiego di indicatori per la costruzione di modelli di analisi: «*esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo*»³. Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi di un modello di analisi, proprio del momento della valutazione, e le caratteristiche peculiari del processo educativo, riflesse nell'azione di miglioramento.

Su tale tensione dialettica si fonda il procedimento di valutazione proposto nello schema di regolamento, attraverso una interazione ricorsiva tra conoscenza ed azione, evidente nella sequenza valutazione-miglioramento-rendicontazione.

Tav. 2 CIPP model: contest, input, process, product evaluation



1.3 Integrazione tra processi ed esiti

Entro una prospettiva sistemica la realtà di un Istituto scolastico è vista come una interazione dinamica tra molteplici fattori, generalmente raggruppati in relazione al contesto, alle risorse, ai processi, agli esiti (vd. Tav. 2). Le interazioni tra i diversi fattori risultano complesse e non riconducibili a relazioni causali, sebbene negli ultimi decenni si siano sviluppati filoni di ricerca orientati a riconoscerle e misurarle (vd. ricerche sulle scuole efficaci e i più recenti lavori di Scheerens). Risulta ampiamente condivisa la necessità di una lettura complessa e multilaterale dell'organizzazione scolastica e i conseguenti limiti di visioni riduttive e semplicistiche, orientate a limitare ad una manciata di indicatori o ad alcuni dati di risultato la qualità di una realtà scolastica.

³ D. HOPKINS, *Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola*, in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994, p. 162.

Sebbene lo schema di regolamento non si occupi direttamente dei modelli di analisi del funzionamento delle scuole è significativo evidenziare che il progetto Vales, il quale anticipa e sperimenta la struttura valutativa proposta nel Regolamento, abbia adottato un modello sistemico centrato sulla correlazione tra variabili di processo e di esito, viste all'interno del contesto istituzionale, territoriale e organizzativo entro cui la scuola opera (vd. Fig. 3). In particolare, in rapporto alle variabili di processo si distingue il livello di aula, centrato sulla dimensione formativa (Pratiche educative e didattiche), dal livello di scuola, centrato sulla dimensione organizzativo-gestionale (Ambiente organizzativo per l'apprendimento).

Tav. 3 Modello di analisi del progetto Vales



2. Ruoli chiave a livello di Istituto scolastico

La gestione dei processi valutativi a livello di Istituto scolastico richiama un insieme di funzioni differenti, più o meno formalizzate ed esplicite, riassumibili intorno ad alcune domande che caratterizzano la dinamica sociale di un evento valutativo:

- **chi decide?** ovvero il soggetto/i a cui sono demandate le decisioni chiave in merito alla valutazione e che, di conseguenza, detiene il “potere” connesso all’azione valutativa (scelta dell’oggetto, soggetti da coinvolgere, criteri di giudizio da adottare, uso dei dati, conseguenze della valutazione, etc.);
- **chi gestisce?** ovvero il soggetto/i a cui è affidata la gestione operativa del processo valutativo, all’interno delle scelte strategiche e del mandato affidato, in rapporto alla conduzione delle diverse fasi di lavoro, alla costruzione degli strumenti di indagine, all’impiego degli strumenti e alle modalità di analisi, alla elaborazione dei dati, alla guida alla sintesi interpretativa e alle scelte progettuali;
- **chi partecipa?** ovvero il soggetto/i che viene interpellato nel processo valutativo, attraverso gli strumenti di indagine impiegati, per raccogliere informazioni, opinioni, giudizi in merito all’oggetto di indagine;
- **chi influenza?** ovvero il soggetto/i che condiziona, in forme più o meno dirette, la gestione del processo valutativo e i giudizi a cui perviene;
- **chi controlla?** ovvero il soggetto/i che ha il compito di controllare la qualità del processo valutativo e l’affidabilità dei risultati ottenuti nelle diverse fasi del suo sviluppo;

- **chi supporta?** ovvero il soggetto/i che ha il compito di supportare il processo valutativo, sia in termini operativi (disponibilità di risorse, incentivi, vantaggi amministrativi), sia in termini tecnici (consulenza, amici critici, fornitori di materiale di lavoro, etc.);
- **chi coordina?** ovvero il soggetto/i che ha il compito di integrare il processo di valutazione all'interno della struttura e delle procedure organizzative che regolano il funzionamento dell'organizzazione.

L'insieme delle funzioni richiamate evidenzia la complessità di un processo di valutazione e l'esigenza di analizzare con attenzione la dinamica sociale che lo caratterizza. Può essere utile, quindi, provare a riportare tale funzioni alla valutazione degli Istituti scolastici in rapporto all'attuale assetto istituzionale ed organizzativo della scuola italiana, tralasciando nella prospettiva dello schema di regolamento sul sistema di valutazione. La Tav. 4 sintetizza i soggetti chiave che possono essere riconosciuti in relazione alle diverse funzioni, limitandosi ad identificare i ruoli principali; proveremo ad analizzare con maggiore precisione ciascuna delle funzioni richiamate.

Tav. 4 Ruoli e funzioni nella valutazione degli Istituti scolastici

FUNZIONI	SOGGETTI CHIAVE
chi decide?	INVALSI/Collegio docenti
chi gestisce?	Gruppo di autovalutazione
chi partecipa?	Componenti della comunità scolastica
chi influenza?	Dirigente scolastico
chi controlla?	Nuclei di valutazione esterna
chi supporta?	INDIRE
chi coordina?	Coordinatore processi valutativi

2.1 Chi decide? INVALSI/Collegio docenti

L'integrazione tra valutazione interna ed esterna si riflette inevitabilmente sui ruoli decisionali: come abbiamo già osservato, lo schema di Regolamento definisce l'impianto del procedimento valutativo e, di conseguenza, alcune scelte di fondo entro cui collocare l'azione di ciascuna scuola. In particolare viene affidato all'INVALSI un ruolo di coordinamento funzionale del Servizio Nazionale di valutazione e, in particolare, il compito di:

- *proporre i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche e formative da parte dei nuclei di valutazione esterna;*
- *definire gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'Snv individua le istituzioni scolastiche e formative che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;*
- *mettere a disposizione delle singole istituzioni scolastiche e formative strumenti per la realizzazione delle azioni di cui all'articolo 6, comma 1 (relative al momento autovalutativo previsto nel procedimento di valutazione valutativo);*
- *definire gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici (Schema di Regolamento versione 12 agosto 2012).*

Si tratta di compiti che comprendono le principali decisioni in merito alla gestione del processo valutativo (che cosa valutare, come valutare, quale uso fare dei risultati,), al cui interno vanno a collocarsi le decisioni specifiche a livello di scuola, in particolare in rapporto alla fase di autovalutazione. Queste ultime rinviano alla dinamica decisionale interna tra Dirigente scolastico, Consiglio di Istituto e Collegio docenti, nell'ambito della quale quest'ultimo rimane l'organo chiave per le decisioni di ordine tecnico-professionale, tra cui rientrano quelle connesse alla valutazione dell'Istituto scolastico e alle successive azioni di cambiamento da intraprendere.

2.2 Chi gestisce? Il gruppo di autovalutazione

Aldilà delle decisioni di fondo, la gestione operativa del processo valutativo relativamente alla raccolta dei dati, la loro analisi, l'utilizzo in funzione del piano di miglioramento richiama l'esigenza di un soggetto collegiale interno all'Istituto scolastico. Il recente disegno di legge di riforma degli organi collegiali della scuola, approvato dalla Commissione competente ma non licenziato dal Parlamento, affidava ad un Nucleo di autovalutazione tale compito, finalizzato alla predisposizione di un rapporto annuale di valutazione; in attesa di tale riordino, ormai da molti anni in agenda, tale soggetto non può che essere un gruppo o una commissione di lavoro, da istituire sulla base dell'attuale quadro normativo (attività aggiuntive connesse al Fondo di Istituto).

In relazione alla prospettiva di riordino degli organi collegiali, sarebbe auspicabile che tale gruppo non fosse composto da soli docenti e potesse avvalersi di competenze esterne, sebbene l'esiguità delle risorse a disposizione rendano problematica tale soluzione. Risulta comunque indispensabile assegnare un mandato chiaro e preciso a tale gruppo, sia in riferimento al prodotto atteso, che alle risorse e ai vincoli entro i quali operare.

2.3 Chi partecipa? I componenti della comunità scolastica

La valutazione dell'Istituto scolastico presuppone il coinvolgimento dei diversi soggetti che, a vario titolo, sono coinvolti nel suo funzionamento: Dirigente, docenti, personale non docente, studenti, genitori, interlocutori esterni. La natura sociale della scuola richiama un'accezione estesa della nozione di comunità scolastica, allargata a tutti coloro che ne fanno parte, sia in qualità di erogatori del servizio, sia di fruitori diretti, sia di beneficiari indiretti. La stessa corresponsabilità dei diversi attori nella gestione della relazione formativa accentua l'esigenza di una prospettiva multilaterale con cui osservare la realtà scolastica e, di conseguenza, la necessità di interpellare le diverse componenti in merito alle loro percezioni e ai loro giudizi sul funzionamento della scuola.

2.4 Chi influenza? Il Dirigente scolastico

Aldilà dei ruoli formalmente definiti i processi valutativi sono influenzati dalla dinamica sociale entro cui avvengono e dal condizionamento che essa può esercitare sulle decisioni da assumere o sui giudizi da esprimere. Si tratta, evidentemente, di meccanismi difficilmente decifrabili e fortemente agganciati alle strutture e ai climi relazionali degli specifici contesti organizzativi. In termini generali è utile segnalare la posizione particolare del Dirigente scolastico, a cui è affidata una funzione non solo organizzativa-gestionale ma anche culturale, accentuata dalle specifiche caratteristiche di un'organizzazione che eroga servizi formativi. Da qui il potenziale influenzamento che può esercitare nella strutturazione di processi valutativi, aldilà dei compiti organizzativi a lui affidati e del contributo che può esercitare sulle altre funzioni indicate, che amplifica la dimensione immateriale e di orientamento del proprio ruolo, generalmente ricondotta all'espressione "leadership".

2.5 Chi controlla? I nuclei di valutazione esterna

Le funzioni di controllo del processo valutativo si incrociano inestricabilmente con quelle di supporto, mettendo in gioco una pluralità di attori interni ed esterni. Esse assumono particolare rilievo in riferimento al momento autovalutativo, proprio in virtù delle sue peculiarità, e chiamano in causa il ruolo affidato ai Nuclei di valutazione esterna previsti dallo schema di regolamento, coordinati dal contingente ispettivo. Il procedimento proposto, infatti, prevedendo l'eventuale valutazione esterna come momento successivo alla valutazione interna, assegna ad essa anche una funzione di validazione degli esiti dell'autovalutazione oltre a quella di riorientamento delle sue risultanze nella prospettiva del piano di miglioramento.

2.6 Chi supporta? L'INDIRE

Il supporto di un processo valutativo si gioca su diversi piani: a livello tecnico, in rapporto ad una gestione rigorosa delle diverse fasi della valutazione; a livello organizzativo, in rapporto alla predisposizione delle condizioni favorevoli all'evento valutativo; a livello motivazionale, in rapporto alla creazione di un clima di coinvolgimento e fiducia. Ciò richiama l'azione di una pluralità di soggetti, anche in relazione con quanto evidenziato nei paragrafi precedenti. Sul piano istituzionale è opportuno richiamare il ruolo affidato all'INDIRE, in particolare in relazione alla definizione e attuazione dei piani di miglioramento, che abbiamo visto rappresentare un passaggio essenziale del procedimento valutativo, che si esplica prioritariamente in:

- *sviluppo di ambienti e servizi di e-learning volti a favorire lo scambio di esperienze e la diffusione di modelli e materiali a sostegno dei processi di innovazione della didattica e dello sviluppo dell'autonomia scolastica;*
- *sviluppo di un sistema di documentazione finalizzato alle esperienze di ricerca e innovazione didattica del sistema scolastico e formativo in coerenza con i risultati della ricerca internazionale, anche attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca e altri organismi tecnici e scientifici, sia pubblici che privati;*
- *monitoraggio e collaborazione alla realizzazione di misure di accompagnamento alle innovazioni relative agli ordinamenti scolastici, all'istruzione per gli adulti e all'istruzione tecnica superiore (Schema di Regolamento versione 12 agosto 2012).*

2.7 Chi coordina? Il coordinatore dei processi valutativi

La pluralità dei soggetti coinvolti e l'articolazione dei diversi passaggi richiede una funzione di coordinamento, anche in relazione alla collocazione del processo valutativo nella complessità del funzionamento dell'Istituto scolastico. Accanto al ruolo del Dirigente scolastico, istituzionalmente preposto ad esercitare una funzione di raccordo e di integrazione del sistema, è utile richiamare la necessità di una funzione organizzativa intermedia dedicata specificamente a tale compito, il coordinatore dei processi valutativi. Ancora una volta l'arretratezza e l'indeterminatezza delle norme in materia di organi di funzionamento della scuola e di svolgimento di funzioni organizzative non consentono un ancoraggio preciso a tale ruolo, se non all'interno delle funzioni strumentali al Piano dell'offerta formativa e del riconoscimento di attività aggiuntive ai compiti di insegnamento.

3. Funzioni strategiche: supporto, controllo, coordinamento

Proprio in virtù della loro valenza strategica nella gestione di un processo valutativo vorremmo approfondire le ultime tre funzioni richiamate, provando ad evidenziare, al di là dei soggetti a cui sono affidate, le modalità con cui si possono esplicare nella realtà degli Istituti scolastici.

3.1 Controllare i processi valutativi

Le funzioni di controllo richiamano l'esigenza di definire i livelli di analisi su cui apprezzare la qualità di un processo valutativo e i parametri di qualità in base al quale farlo. In termini generali i quesiti di fondo su cui impostare una metavalutazione sono i seguenti⁴:

- **Utilità:** il processo valutativo è stato davvero utile per i bisogni informativi di miglioramento dei soggetti e dei gruppi coinvolti?

⁴ Per un approfondimento sui parametri per una metavalutazione cfr. M. Castoldi, "Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione", Napoli, Tecnodid, 2002.

- **Fattibilità:** il processo valutativo è risultato realizzabile dal punto di vista delle risorse a disposizione e delle caratteristiche particolari dell'ambiente e delle persone a cui si rivolge?
- **Correttezza:** il processo valutativo realizzato è stato corretto in rapporto ai diritti delle persone coinvolte (privacy, diritto all'informazione, benessere dei soggetti, etc.) e alla imparzialità dei giudizi espressi?
- **Accuratezza:** il processo valutativo è stato realizzato in modo accurato in rapporto alle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati e al disegno valutativo nel suo insieme?
- **Condivisione:** il processo valutativo è risultato condiviso dal punto di vista del consenso, dell'interesse e del coinvolgimento delle diverse componenti della scuola?

I parametri indicati possono essere esplorati in relazione a tre piani di analisi:

- il **piano tecnico**, in quanto evento valutativo soggetto ai requisiti tecnici propri di qualsiasi azione valutativa in termini di accuratezza dei processi di rilevazione dei dati e di esplicitazione dei criteri di giudizio adottati:
 - il processo valutativo è stato rigoroso?
 - i dati raccolti sono risultati validi e affidabili?
 - gli strumenti impiegati sono stati funzionali?
- il **piano sociale**, in quanto evento relazionale che coinvolge una pluralità di soggetti aventi ruoli distinti e complementari rispetto ai quali vanno assicurate corrette procedure di decisione e comunicazione:
 - i diversi ruoli sono stati chiari?
 - il processo valutativo è stato collegiale?
 - le modalità di comunicazione sono state efficaci?
- il **piano strategico**, in quanto evento innovativo che alimenta un processo di consapevolezza delle proprie scelte e di costruzione dei percorsi di miglioramento:
 - il processo valutativo è stato funzionale al cambiamento?
 - vi sono state ricadute sulla qualità del servizio?
 - vi sono state ricadute sui soggetti coinvolti?

Si tratta di alcuni riferimenti generali su cui impostare un processo di analisi e revisione critica delle azioni valutative messe in campo, il quale – oltre ai Nuclei di valutazione esterna - richiama i compiti e le responsabilità del Dirigente, nella sua posizione di interfaccia tra valutazione interna ed esterna e nel suo ruolo di coordinamento e di garanzia nel governo dell'istituzione scolastica.

3.2 Supportare i processi valutativi

Per precisare le funzioni di supporto può essere utile partire da un'esplorazione delle principali difficoltà emergenti dalle esperienze di valutazione interna realizzate in questi anni in rapporto ai tre piani indicati nel paragrafo precedente. In rapporto al **piano tecnico** una prima questione "strutturale" riguarda la scarsa credibilità con cui sono considerati i processi autovalutativi, proprio in virtù della confusione tra responsabilità formative e valutative su cui si fondano. Si tratta di un problema "strutturale" in quanto connesso al prefisso "auto" aggiunto all'istanza valutativa, che tende inevitabilmente a generare perplessità e diffidenze in merito alla affidabilità delle risultanze dell'indagine, nonostante i molteplici tentativi di incrementarne il grado di confidenza nelle esperienze reali: ruoli di supporto e di "amico critico", confronto tra scuole, modalità di controllo e di validazione dei dati raccolti.

Un'altra zona d'ombra riscontrabile sul piano tecnico riguarda il limitato uso di dati empirici nella effettuazione delle indagini autovalutative, naturalmente orientate verso approcci più qualitativi e ad impronta fenomenologica. La definizione rigorosa di indicatori metrici e la relativa raccolta dei dati viene spesso sottovalutata, a favore di una mag-

giore attenzione alle rappresentazioni e alle opinioni dei diversi soggetti; ciò determina una difficoltà ad appoggiare le risultanze dell'indagine su un insieme di evidenze osservabili in grado di convalidare e rafforzare le percezioni e i giudizi espressi. Anche nella fase di realizzazione delle proposte di miglioramento si rischia di sottovalutare la raccolta di riscontri empirici capaci di testimoniare la bontà delle scelte operate e la messa in atto di azioni di monitoraggio sistematiche dei cambiamenti introdotti e dei risultati che determinano; spesso tende a prevalere una sorta di compiacimento sull'analisi condotta, dimenticando che la valutazione si qualifica come momento circolare e ricorsivo rispetto all'azione, non come percorso lineare e conclusivo.

In rapporto al **piano sociale** la maggiore criticità riguarda il coinvolgimento dell'intero gruppo docente nel processo autovalutativo, non solo in qualità di oggetto della valutazione o di spettatore, bensì di protagonista attivo. Si tratta di dinamiche tipiche di qualsiasi processo innovativo, che acquistano maggior valore nel caso dei percorsi di valutazione interna proprio in virtù della messa in discussione delle proprie pratiche professionali, in prospettiva formativa, e dell'ambizione di rafforzare l'identità culturale nel gruppo docente in rapporto ai significati di base sottesi alla propria azione formativa (idea di scuola, idea di allievo e di docente, idea di apprendimento e di insegnamento, ...). Generalmente il gruppo responsabile del processo autovalutativo rimane "proprietario" dell'esperienza e tende ad essere percepito dai colleghi come un corpo estraneo, potenzialmente minaccioso e oscuro nei suoi fini e nei suoi risultati: la radicalizzazione di questa frattura rischia di compromettere la valenza formativa e culturale del percorso, vanificando le potenzialità che lo giustificano.

Tali considerazioni mettono in evidenza la crucialità dei processi sociali e comunicativi nella conduzione di un'indagine autovalutativa, in particolare in due momenti chiave del processo: da un lato nella fase di avvio dell'indagine, nel quale la legittimazione del gruppo di lavoro rimane debole ed indefinita, senza un chiaro mandato in grado di precisare i compiti affidati, i tempi e le risorse a disposizione, i risultati attesi e le modalità di impiego e ricaduta del lavoro condotto; dall'altro nella fase di lettura ed interpretazione dei dati raccolti, spesso affidata esclusivamente al gruppo di lavoro per ragioni di fattibilità e di tempo, con conseguente scivolamento del suo ruolo da "*struttura di servizio*" – attenta a creare le condizioni per la realizzazione di un processo partecipato e condiviso di valutazione - a "*struttura di giudizio*" – trasformata in giudice interno che deve sentenziare sulla bontà o meno delle azioni condotte dalla scuola e dei suoi risultati -.

In rapporto al **piano strategico** si registra spesso una sorta di (auto)compiacimento in rapporto all'indagine condotta, con il conseguente rischio di considerare terminato il processo autovalutativo proprio nel momento più delicato, ovvero nel passaggio dalla fase dell'analisi a quella del miglioramento. Solo la definizione chiara e precisa di un piano di sviluppo e la sua implementazione può dare la misura del percorso realizzato e dell'investimento richiesto nella fase di indagine: in assenza di ciò il rischio è quello di confermare un assunto di scarsa utilità del momento valutativo, visto come sterile e fine a se stesso. Il piano di sviluppo diviene anche la condizione per radicare il processo autovalutativo ed assicurargli una continuità nel tempo, in quanto modalità autoriflessiva da replicare in rapporto ad altri aspetti del funzionamento organizzativo ed educativo della scuola: il rischio è quello di un'esperienza "una tantum" fatta per soddisfare qualche curiosità intellettuale o la vanità di qualche docente, incapace di incidere e di contribuire a dare una risposta di sistema alle istanze valutative.

Una seconda questione riguarda la difficoltà di integrare funzionalmente i processi di valutazione interna con quelli di valutazione esterna, in particolare in riferimento alle principali azioni condotte in questi anni (progetti ministeriali, SNV, controllo amministrativo e contabile da parte dei revisori dei conti). Nella maggior parte dei casi si è trattato di percorsi e suggestioni valutative che si sono sviluppate in parallelo alle esperienze autovalutative, senza riuscire a procedere in modo coordinato e intrecciato; tale integrazione, tra l'altro, avrebbe rafforzato anche la credibilità dei percorsi interni, oltre a

consentire una ricaduta più significativa delle azioni esterne sui processi organizzativi ed educativi.

Da tali criticità si possono evincere i principali compiti di supporto esterno di un processo autovalutativo, all'interno di una funzione generale di sostegno e consulenza, più che di delega o sostituzione. Una suggestione molto feconda possiamo ricavarla da Schein in merito alla gestione di una relazione consulenziale ⁵; l'autore richiama tre immagini con cui rappresentare differenti visioni di un rapporto di consulenza: la prima è quella dell'**esperto**, per intendere una relazione nella quale il cliente ha già chiaro il suo problema e necessita di qualcuno che lo aiuti a trovare delle risposte convincenti alla situazione problematica; la seconda è quella del **medico**, per rappresentare una relazione nella quale il cliente è in una condizione di disagio e si affida al consulente per avere un aiuto nella diagnosi del problema e nella ricerca di eventuali soluzioni; la terza è quella del **consulente di processo**, per significare una relazione nella quale il consulente funge da supporto ad un percorso di autodiagnosi, non offrendo soluzioni bensì mirando ad attivare le risorse a disposizione del cliente e offrendo una metodologia di gestione della situazione problematica.

Tra le tre immagini quella del consulente di processo è la più appropriata per identificare le caratteristiche di ruolo del supporto esterno ad un processo autovalutativo: il valore aggiunto consiste nel fornire un percorso metodologico entro cui strutturare la riflessione sugli eventi formativi tra i diversi attori, un processo di indagine sistematico in grado di "raffinare" il dibattito implicito già esistente nella scuola e di finalizzarlo ad uno scopo migliorativo. In tale percorso la funzione del supporto esterno è quella di "dare un metodo" alla riflessione e valorizzarne le implicazioni operative, secondo il presupposto che gli "esperti" sono gli attori sociali stessi coinvolti nell'esperienza formativa ⁶.

3.3 Coordinare i processi valutativi

L'azione di coordinamento di un processo valutativo può essere ricondotta nel quadro di una più ampia funzione di promozione del cambiamento educativo, descrivibile attraverso i ruoli descritti da Huberman ⁷:

- a) *Catalizzatore*. L'emergere di un problema e la sua risoluzione si scontrano con l'inerzia propria di qualsiasi organizzazione nel modificare e mettere in discussione pratiche consolidate. Un primo ruolo consiste nel favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e nel valorizzare e mobilitare le risorse esterne potenzialmente disponibili al cambiamento.
- b) *Facilitatore*. L'avvio di un processo di cambiamento comporta inevitabilmente un insieme di resistenze, di problemi in corso d'opera, di momenti di stasi e di rigetto. Un secondo ruolo consiste nel facilitare il superamento di questi blocchi e la definizione del progetto migliorativo. Si tratta, essenzialmente, di una funzione di guida e sostegno metodologico volta a favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali.
- c) *Consigliere tecnico*. La definizione di un percorso innovativo comporta la ricerca di soluzioni, la scelta di quelle ritenute più funzionali, la definizione di azioni concrete. Un terzo ruolo consiste nel mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, nell'alimentare la riflessione e la progettazione delle scuole con approcci teorici, proposte operative, altre esperienze, suggerimenti di merito.

⁵ Cfr. E. Schein, *Consulenza di processo*, Milano, Cortina, 2001.

⁶ Cfr. C. Bezzi, *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2010.

⁷ Cfr. A. Rovetta, *Innovazione, cambiamento, scuola, giovani, in 1970 - 2000. Innovazione scolastica: dalla teoria alla pratica*, "OPPI Documenti", XVI, n.61-62, 1964, pp.28-43 e M. Grosso Nicolin, E. Scialla, *Dinamica dei processi innovativi e scuole efficaci nella ricerca di Michael Huberman*, IRRSAE Piemonte, Edizioni Piemme, Torino, 1991.

- d) *Collegamento con l'esterno e reperimento di risorse.* Un rischio di qualsiasi innovazione è quello di ripiegarsi su se stessa, di non riuscire ad evolvere in itinere e di sgonfiarsi nel tempo. Un quarto ruolo si caratterizza nella capacità di alimentare costantemente il processo migliorativo, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni.

Nello specifico ambito dei processi di valutazione, il ruolo di catalizzatore riguarda in particolare la legittimazione dei processi valutativi e la loro integrazione nel sistema scuola; il ruolo di facilitatore si gioca nel motivare l'azione valutativa e nel gestire le resistenze, più o meno fisiologiche, verso i processi di controllo; il ruolo di consigliere tecnico va oltre gli ambiti di competenza del coordinatore dei processi valutativi o del Dirigente e può richiedere funzioni di consulenza più specifiche sul piano tecnico; il ruolo di collegamento con l'esterno si esprime nell'evitare chiusure autoreferenziali e connettere processi valutativi interni ed esterni, passaggio particolarmente cruciale nella prospettiva delineata nello schema di Regolamento.

Concludendo, un sistema di valutazione a livello di scuola mette in gioco una pluralità di soggetti e di funzioni chiave da presidiare: la promozione di una cultura della valutazione, una delle istanze chiave per la scuola italiana, passa anche attraverso la messa a punto delle condizioni organizzative più idonee per implementare percorsi di valutazione a livello di scuola, in una prospettiva di integrazione tra prospettiva interna e prospettiva esterna.

Siti

- <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>
Sito ufficiale dell'INVALSI, contenente la documentazione del progetto Vales.
- <http://www.treelle.org/>
Sito dell'Associazione Trelle, contenente diversi materiali di approfondimento sui temi del contributo.
- <http://www.valutazioneitaliana.it/new/>
Sito dell'Associazione Italiana di Valutazione, contenente materiali di approfondimento sui temi della valutazione, anche in ambito scolastico

Lecture

- M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, Torino, Sei, 2008.
 - M. Spinosi (a cura di), *Speciale valutazione*, Napoli, Tecnodid, 2010
 - P. Cipollone-P. Sestito, *Capitale umano*, Bologna, Il Mulino, 2010.
 - A. Paletta, *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e management scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2011.
 - M. Castoldi, *Valutare a scuola*, Roma, Carocci, 2012
-
- **Riferimenti normativi**
 - DPR 8 marzo 1999 n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.
 - Bozza di Schema di Decreto del Presidente della Repubblica recante regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione, versione 12 agosto 2012.

- Ddl approvato dalla Commissione competente nel corso della XVI legislatura su Norme per l'autogoverno delle Istituzioni scolastiche statali (22 marzo 2012)

Mario Castoldi – dicembre 2012